



LE ROLE DE L'EXPERIENCE ET LA FORMATION DES ADULTES

Jean Frayssinhes

► To cite this version:

Jean Frayssinhes. LE ROLE DE L'EXPERIENCE ET LA FORMATION DES ADULTES. Implications philosophiques, 2015, pp.9. hal-01154527

HAL Id: hal-01154527

<https://hal.science/hal-01154527>

Submitted on 22 May 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LE ROLE DE L'EXPERIENCE ET LA FORMATION DES ADULTES

Parution dans la revue en ligne : Implications Philosophiques le 15 Mai 2015

Jean Frayssinhes, Professeur de Marketing et Commerce International – Docteur en Sciences de l'Education – Chercheur associé à l'UMR Education, Formation, Travail, Savoirs (EFTS) – Université de Toulouse II le Mirail.

jean.frayssinhes@univ-tlse2.fr

ou

jean.frayssinhes@insa-toulouse.fr

Résumé

La littérature oppose souvent la sagesse de l'adulte expérimenté à l'imp(r)udence du jeune novice. L'expérience est valorisée positivement lors d'un recrutement, et l'inexpérience est la raison souvent invoquée pour justifier et expliquer le chômage des jeunes. Mais de quoi parlons-nous ? Qu'est-ce que l'expérience ? Comment l'expérience se construit-elle ? Quel lien a-t-elle avec la compétence ? Avec le(s) savoir(s) ? L'expérience se transmet-elle ? Nous souhaitons interroger ces notions polysémiques qui nous semblent porteuses d'ambiguïtés que nous allons tenter de clarifier.

1/Introduction : Etymologie et sémantique

Que veut dire « expérience » ? Substantif féminin emprunté au latin classique *experientia* (1265) qui a le sens de : « essai, épreuve, tentative », mais aussi : « expérience acquise, pratique ». *Experientia* dérive du verbe *experiri* : *faire l'essai de*, qui donna le terme « expert ». L'expérience est un fait vécu : « *Fait d'acquérir, volontairement ou non, ou de développer la connaissance des êtres et des choses par leur pratique et par une confrontation plus ou moins longue de soi avec le monde* » ; mais cela peut également être un fait observé : « *Épreuve destinée à vérifier une hypothèse ou à étudier des phénomènes* »¹. Le rêve de l'employeur : embaucher un « jeune » ayant une grande expérience. Est-ce compatible ? On parle couramment de l'expérience comme si ce concept allait de soi. Or, les recherches dans différents domaines permettent d'interroger et d'enrichir nos conceptions spontanées de l'expérience. Qu'entend-on par expérience ? Que sait-on de ce qu'il se passe dans l'expérience, dans le travail notamment ? L'expérience permet-elle d'apprendre et à quelles conditions ? Comment étayer, évaluer et reconnaître l'expérience dans les parcours individuels ? Quel rôle donner à l'expérience dans les dispositifs de formation et de professionnalisation ?

Afin de sortir d'un sens monomaniaque trop souvent donné, nous interrogeons l'expérience selon différents points de vue théoriques : philosophique, scientifique, sociologique, pédagogique, managérial, et nous faisons le lien entre compétences et formation pour adultes, avant de nous poser la question quant à la transmissibilité de l'expérience. Notre objectif est d'envisager une caractérisation beaucoup plus latitudinaire et transversale que celle qui est généralement donnée.

¹ <http://www.cnrtl.fr/definition/exp%C3%A9rience> consulté le 29/04/2013

2/Connaissance et expérience : Interrogation Philosophique

La connaissance relève-t-elle tout entière de l'expérience ? C'est le point de vue des empiristes. Selon Aristote, "*Nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu*" (il n'y a rien dans l'entendement qui ne soit d'abord passé par les sens). Les connaissances ne sont pas innées, déposées en nous par Dieu, comme le prétendent Leibniz et Descartes. L'âme ne conserve pas non plus le souvenir d'une vérité contemplée avant la réincarnation, comme le soutient Platon. A la naissance, l'esprit est une *tabula rasa*, c'est-à-dire une tablette de cire vierge, comme celles où les Anciens écrivaient. Les connaissances s'y impriment ensuite, par l'intermédiaire des sens. Les impressions sont la source de toute connaissance. Une impression, pour Hume, est l'effet suscité en nous par la présence d'un objet. Ces impressions laissent en nous des idées. Ainsi, l'idée est le construit élaboré à l'aide d'impressions². Pour Locke, l'expérience est fondamentale en permettant de transférer les impressions sensorielles sur la *tabula rasa* de l'esprit. Les rationalistes diffèrent. Pour Kant, une connaissance reposant uniquement sur l'expérience ne peut prétendre ni à une universalité rigoureuse, ni à un caractère de nécessité. Elle ne vaudra que pour les cas contingents que représentent les expériences sources de ces connaissances (applicabilité restreinte) ; déduite a posteriori, elle n'aura aucun caractère de nécessité : toute causalité sera plus une habitude qu'une nécessité. Ainsi, le partisan du « réalisme » aura tendance logiquement à devenir sceptique, ce qui pour Kant est une maladie de la raison.

Véritable dôme philosophique avec sa « Critique de la raison pure », Kant y exprime que l'expérience est la résultante d'une articulation de deux sources de la connaissance :

2.1/ l'entendement d'une part ; fonction mentale, ensemble des facultés discursives de l'esprit, qui au moyen des catégories coordonne les données de l'expérience, l'interprétation finale étant l'œuvre de la raison. L'entendement est spontané, sans cesse en éveil, il guette et épie tout ce qui vient de la sensibilité,

2.2/ la sensibilité d'autre part, comme agent de la réceptivité, qui trouble les sens et produit la sensation.

Kant estime que la connaissance trouve son origine chronologiquement dans l'expérience, mais qu'il est des connaissances qui n'empruntent rien à l'expérience et qui ne la présupposent pas. L'expérience vient objectiver ces connaissances, mais elle ne les fonde pas.

Il explique que si toute connaissance ne dérive pas de l'expérience, cela tient au fait que celle-ci, pour être connaissance, requiert des conditions formelles a priori (nécessaires et universelles) qui par définition ne peuvent être dérivées de l'expérience. Or Kant démontrera que ces conditions formelles en amont de toute expérience existent bien, et ce, dans les deux sources de connaissance. Ainsi la réalité serait composée de phénomènes, c'est-à-dire de représentations, et, sachant que toute représentation est une détermination de l'esprit, qui se réfère donc à l'état interne de l'esprit, Kant en conclut que toute intuition externe (issue d'un phénomène extérieur) s'accompagne d'une intuition interne nécessairement. Les deux intuitions pures (non dérivées de l'expérience) de l'espace et du temps sont les conditions formelles de la possibilité de phénoménaliser les objets dans la sensibilité. Sans elles donc, aucune expérience n'est possible pour l'homme.

² Les perceptions de l'esprit humain se ramènent à deux genres distincts : les impressions et les idées.

3/L'expérience au niveau scientifique

La connaissance sûre et irréfutable que nous avons des phénomènes de la nature est la conséquence des découvertes issues de la recherche scientifique. C'est en effet aux sciences que l'on accorde le droit d'expliquer le monde. Tout autre savoir est du domaine des croyances, des conjectures (Popper 2004), des interprétations, des impressions ou des leçons que l'on tire de l'expérience, c'est-à-dire de ce que l'on a vu ou constaté.

Si elle aboutit, l'expérimentation scientifique, théorique ou empirique, confère à une science la probable certitude d'une autorité indiscutable³. L'obtention de résultats expérimentaux reproductibles permet d'asseoir durablement une vérité établie. Ces résultats sont les garants d'un savoir acquis, et lui confère son autorité. L'expérimentation scientifique vérifie, confirme, ou infirme des hypothèses. Tant qu'un résultat expérimental indiscutable n'est pas avéré, nous sommes dans une « pseudo-science » faite de tâtonnements empiriques et de règles d'usage sans fondement. La somme des expérimentations scientifiques avérées forge l'expérience des chercheurs et leur permet d'asseoir une certaine véracité scientifique, du moins au moment où celle-ci est formulée. L'expérience peut être inductive, c'est-à-dire qu'elle s'appuie sur la pratique professionnelle qui conduit à la formaliser par l'analyse et la réflexion. Elle peut aussi être déductive, basée sur des théories ou les concepts qui la forge, en la mettant en œuvre, la transformant en acte.

4/Connaissance et expérience : Interrogation sociologique

Le sociologue Guy Le Boterf propose la définition suivante : *"La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés"*. Il distingue plusieurs types de compétences.

Guy Le Boterf assimile la compétence à un " savoir-mobiliser " : *« Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. On peut connaître des techniques ou des règles de gestion comptable et ne pas savoir les appliquer au moment opportun. On peut connaître le droit commercial et mal rédiger des contrats »* (1994, p16). Pour lui, il faut distinguer « la » compétence d'un individu, qui réside dans son savoir combinatoire (aptitude à mobiliser et combiner des ressources), et « les » compétences que l'individu produit avec ce savoir combinatoire (1997).

On passe de la connaissance à la compétence dans l'action. Oscar Wilde disait : *« L'expérience est le nom que chacun donne à ses erreurs »*. Ainsi, c'est « chemin faisant », parfois en trébuchant sur ses erreurs, que les compétences s'acquièrent, se développent, s'amplifient. La compétence s'entend ici comme une capacité à agir. On est compétent « dans » et « pour » un ensemble de situations professionnelles ou sociales, dans un contexte spécifique, et « avec » un niveau d'exigence donné. L'articulation de ces compétences acquises dans l'action, peut être ensuite qualifiée « d'expériences », dans le sens où nous avons fait l'expérience d'une chose, d'un vécu, que nous avons ressenti et éprouvé, et dont nous avons observé les résultats, et mesuré les performances.

Pour sa part, Philippe Perrenoud⁴ réserve la notion de compétence *« à des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes »*. Il suggère qu'une compétence peut être *« décomposée en composantes plus spécifiques, les " éléments de compétence " ou les capacités. »* Il ajoute que, quel que soit

³ Du moins pour le commun des mortels. Pour les chercheurs elle est discutable et d'ailleurs discutée.

⁴ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_08.html (consulté le 25/03/2014)

leur nom, on reconnaîtra que *la somme de ces composantes n'équivaut pas à la compétence globale*. (ibid.) Comme toujours dans les systèmes vivants: « *le tout est plus que la simple réunion des parties, parce qu'elles forment un système, comme le rappelle Tardif (1992, 1994)* ». (ibid)

5/Interrogation des Sciences de l'Education

Nous avons vu que la notion d'expérience recouvre aussi bien le fait vécu que le fait observé. Ces expériences permettent d'éprouver, de vivre, des situations, des événements, qui participent et conduisent à développer de nouveaux savoirs acquis par ces moyens. La situation expérientielle se réfère à la singularité, par opposition à la généralité ou à la banalité. Le savoir se réfère à une capitalisation de ce qui a été appris de ces situations. En effet, avoir de l'expérience c'est avoir vécu des situations, personnelles ou professionnelles, ayant permis de développer des connaissances de choses acquises par une longue pratique, un long usage, qui nous ont permis d'enregistrer les résultats obtenus, c'est-à-dire les performances, pour ensuite nous conduire à savoir en tirer les leçons. A ce propos, rappelons que selon Allal (2002), *une compétence n'est pas directement observable, seules les performances le sont !* La compétence ne se « voit » pas, au contraire des résultats. C'est sur la base de l'observation de ces derniers que l'on pourra inférer l'existence d'une compétence et en évaluer le degré d'acquisition (Hébrard 2014).

L'apprentissage est un processus inter-relié d'actions et décisions successives. C'est une notion complexe quelles que soient les théories auquel l'apprentissage se réfère. Si l'on fait référence au système cognitif par exemple, ce dernier est un système ouvert, c'est-à-dire qu'il dispose d'une caractéristique qui lui permet de s'adapter, d'actualiser ses réponses, en fonction de ses besoins et de l'environnement au sein le quel il évolue. En neurosciences, on parlera de la plasticité du cerveau, c'est-à-dire de la capacité du cerveau à apprendre de ses échecs. Concernant un individu, on parle alors de son potentiel d'adaptation. Nous ne sommes pas égaux devant la capacité d'adaptation qui peut être affectée par des facteurs exogènes (famille, milieu socio-culturel, formation) qui peuvent amoindrir, bloquer ou empêcher le développement et l'actualisation d'un plus ou moins grand nombre d'éléments fonctionnels du système cognitif. Mais aussi par des facteurs de nature endogène (chromosomique, neuropsychologique, neurophysiologique, etc). L'intervention éducative du formateur devra viser l'efficacité de cette propriété d'adaptation des adultes en formation. C'est cette capacité à apprendre de l'expérience, ainsi que la discussion de la qualité, ou de la validité du nouveau savoir construit qui interroge les Sciences de l'Education, notamment dans son concept andragogique.

Bien que peu usité en France, nous nous situons dans la théorie de l'andragogie, qui est la science développée spécifiquement pour qualifier la pédagogie des apprenants adultes. Elle s'appuie sur des théories viables, dont le rapport avec l'expérience acquise par les adultes est un fondement important (Knowles 1990 ; Schwartz 1968 ; Mucchielli 1991 ; McCarthy 1985). Ne pas tenir compte de l'expérience des adultes qui viennent participer à une formation, est le signe d'une méconnaissance totale de l'andragogie, et donc de la psyché et du comportement des apprenants adultes, avec la quasi-certitude pour le formateur, de courir vers le rejet et l'échec de sa prestation, et pour l'apprenant, le corollaire d'un sentiment d'incompréhension pour une formation trop éloignée de sa réalité vécue.

Pour John Dewey, moins il y a d'enseignement, plus il y a apprentissage. Avec des adultes, on s'efforcera de leur permettre de s'approprier les nouvelles connaissances acquises, afin qu'en les mettant en œuvre, ils puissent progressivement les incorporer à leur capital « compétences ».

6/Interrogation des Sciences de Gestion

Cité par Frank Bailly⁵, le concept d'expérience professionnelle n'a pas suscité de réflexion particulière chez les économistes. A la question : Qu'est-ce que l'expérience professionnelle ? Implicitement, la réponse de la plupart des travaux tant empiriques que théoriques (Rosen 1972; Killingsworth 1982; Chiswick 2003; Lemelin 1998) serait la suivante: *l'expérience professionnelle peut être assimilée à du temps passé dans l'entreprise, à de l'ancienneté, qui produit du capital humain*. Ainsi, il existerait une similitude entre les notions d'expérience, de temps et de connaissances, ce qui pourrait être une justification à la mise en place de cursus de formation qui proposent des périodes en entreprise de quelques jours dans le cadre de stages, à plusieurs mois dans le cadre de l'Apprentissage (Combes 1996). Convenons toutefois, que le temps passé en entreprise, l'ancienneté, ne sont pas forcément un gage de compétence. Les habitudes comportementales répétitives et non réfléchies (behaviorisme) au fil des années, ont pu, en occultant toute réflexion avant l'action, parfois forger de la non-compétence chez le salarié.

L'expérience professionnelle est généralement perçue comme un atout pour les salariés « seniors », pourtant : «[...] les actions de GRH des entreprises indiquent qu'elle est concrètement peu prise en compte » (Bellini 2007)⁶. Dans ses travaux, Bellini a montré que *l'expérience professionnelle est loin de constituer systématiquement un atout pour les salariés âgés*. Parfois, l'ancienneté peut même être considérée comme un frein à l'employabilité. Ainsi dans le secteur informatique, on parle de *facteur déqualifiant du temps* (idem Bellini). Pour sa part (Bailly 2007), Vincens propose de distinguer deux conceptions de l'expérience : l'expérience-acquisition et l'expérience-révélation. Dans le premier cas, le temps passé en entreprise est porteur d'expérience car il permet d'acquérir des connaissances par la pratique. Ces connaissances peuvent concerner la dimension technique ou socialisatrice du travail. Toutefois, le temps passé en entreprise, ne produit pas mécaniquement ces connaissances et la *détention d'un savoir-faire n'est pas une question d'ancienneté* (ibid. Bellini p83). La seconde définition proposée par Vincens, considère le temps passé en entreprise comme porteur d'expérience car il met l'individu à l'épreuve. Comme le dit Masciotra⁷ : « *Une connaissance expérientielle est une connaissance éprouvée* ». Cette épreuve révèle une information à l'employeur ou à l'individu lui-même sur les qualités (acquises ou innées) que possède ce dernier. Chatel (2006) en référence à la philosophie de Dewey, retient également le concept d'épreuve pour analyser l'expérience professionnelle. Elle fait de l'existence d'une épreuve une condition de cette expérience. Il ne peut, en effet, y avoir une progression de son expérience que s'il y a épreuve à surmonter, implication de l'individu pour la surmonter et dépassement (réussite) de cette épreuve. Ce dépassement, qui est lui-même producteur de connaissances, fait de la période en entreprise un moment formateur. Ainsi, la notion d'épreuve apparaît centrale dans ces deux analyses. (ibid. Bailly)

7/L'expérience : ante ou post raisonnement ?

L'expérience précède-t-elle le raisonnement, ou lui succède-t-elle ? L'action devance-t-elle la réflexion, ou est-ce l'inverse ? Nous sommes en présence d'une boucle récursive, et il nous

⁵ In L'expérience professionnelle : définitions et enjeux. 2007

⁶ In Travail et Emploi n° 109 • Janvier-mars 2007 p 81

⁷ Domenico Masciotra PhD, Université du Québec, que je remercie pour sa relecture attentive.

semble difficile de donner une réponse universelle. La réponse doit être individuelle. Réfléchir, c'est sortir du cadre, prendre du recul, envisager différentes possibilités d'agir, aller au-delà du simple caractère opérationnel, pour réfléchir aux interactions avec d'autres problèmes connexes généraux, s'interroger sur le sens de ce qu'on fait et pourquoi on le fait. C'est aussi tirer des enseignements plus généraux d'une situation particulière. C'est élaborer un concept général à partir d'une situation particulière, et vice versa, un concept qui permettra de comprendre la réalité, de l'interpréter. Cette prise de distance action/réflexion est nécessaire, sauf à se contenter d'appliquer des recettes toutes faites à des situations différentes, alors que l'application de concepts adaptés permet au contraire de prendre en compte les spécificités en s'appuyant sur les similitudes. Une problématique peut donner lieu à une expérimentation, qui nous renvoie à une nouvelle question. L'expérience et le raisonnement représentent pour nous un binôme indissociable, offrant une récursivité de la pensée puis de l'action expérientielle qui cheminent ensemble, l'une distanciant l'autre pour ensuite la rattraper, puis la devancer. C'est une fuite en avant perpétuelle. Ajoutons à cela la métacognition de l'individu qui va analyser ses actions, en déterminer les points faibles éventuels, afin d'en améliorer si possible les résultats obtenus. Nous sommes là dans une récursivité ininterrompue de l'expérience et du raisonnement.

8/Compétences et Formation des Adultes

La formation des adultes a pour but de permettre aux salariés de se maintenir à niveau dans l'exercice de leur métier, mais aussi d'envisager le futur et de permettre de faire progresser les savoirs, savoir-faire, savoir-être. Si l'on adopte une approche par compétences lorsque l'on construit une formation, nous savons ce qu'une personne doit connaître, mais aussi à quel degré elle doit maîtriser cette connaissance dans un usage contextualisé, ce qui indique quels éléments doivent être mis en œuvre pour la construction des connaissances par l'apprenant. Ainsi, les compétences offrent un référencement sémantique abondant. Ce référencement sémantique est indispensable à une adaptation pertinente des apprentissages au regard des attentes et besoins de l'apprenant. Selon Paquette (2002a) : *"Dire qu'une personne doit connaître quelque chose ou acquérir telle ou telle connaissance n'est pas suffisant. Il faut se demander jusqu'à quel point, de quelle façon, dans quel contexte, pour quel usage."* Les compétences permettent de répondre à ces questions en associant une habileté à une connaissance. En effet, celles-ci précisent quel processus préférentiel (cognitif, affectif, social ou psychomoteur) permettra le traitement de la connaissance. Ainsi, la compétence fournit non seulement un objectif d'apprentissage, mais aussi des moyens à mettre en œuvre pour acquérir les connaissances et les habiletés. De plus, ces compétences doivent être formelles pour pouvoir être interprétées systématiquement. Paquette (2002a) propose ainsi une taxonomie des habiletés qui permet cette interprétation systématique. Celle-ci va permettre de créer un lien entre les ressources, les acteurs et les systèmes d'apprentissage en ligne. Le référencement sémantique des acteurs que nous proposons d'adopter va nous permettre de créer un modèle de l'apprenant qui sera sémantiquement riche, formel (interprétable par des humains mais aussi par des machines) et interopérable (utilisable avec différents systèmes d'apprentissage en ligne).

Le résultat d'une formation pour adultes doit permettre d'obtenir à la fois l'opérationnalité et la prise de recul sur les événements pour les comprendre, afin d'avoir des salariés capables de faire l'aller et retour entre le temps de l'action et celui de la réflexion, d'avoir simultanément les pieds dans la glaise et la tête dans les nuages.

9/Peut-on transmettre l'expérience ?

« L'usage combiné des notions de savoirs et de connaissances dans des contextes éducatifs organisés [...] indique Barbier (2004), doit permettre de reconnaître aux savoirs la propriété de désigner des énoncés conservables, cumulables, susceptibles de communication-transmission, appropriables par des sujets divers, et aux connaissances de désigner des « états », résultats d'expériences cognitives, notamment d'intériorisation des savoirs, à la suite d'apprentissage. Les connaissances seraient donc « activables », « variables d'un individu à un autre », inscrites « dans une histoire des sujets concernés », et ne seraient donc pas transmissibles. Les *savoirs*, eux, toujours selon Barbier, seraient transmissibles. De même les *capacités* seraient susceptibles d'être transférées, décontextualisées d'une pratique et recontextualisées dans une autre pratique.

Si l'on s'appuie sur les références théoriques qui ont émaillées cet article, notre réponse est plus nuancée ! En effet, il nous semble que nous ne pouvons conclure que l'expérience est transmissible, qu'elle soit due aux savoirs, et (ou) due aux connaissances. Une expérience est toujours singulière, idiosyncratique, indissociable du sujet qui l'a vécue. Elle est une confrontation à l'inconnu et peut être source de déséquilibre en cas de rupture avec ce qui est « connu ». Et c'est chemin faisant, en agissant et en se confrontant soi-même aux difficultés d'accéder aux nouvelles connaissances dont l'apprenant a besoin pour exploiter au mieux les fonctions qu'il occupe, que s'effectuera un transfert du théorique vers l'appliqué. Les compétences *ne se transfèrent pas ! On ne peut que créer des conditions favorables à la construction toujours personnelle des compétences* nous confirme Le Boterf (1997). L'expérience des autres ne nous est jamais profitable, et c'est fort dommage car, que de temps perdu à répéter les échecs que nos aînés ont déjà produits. Nous le constatons au quotidien dans l'éducation de nos enfants. Ils imitent sans fin, toutes les erreurs que nous avons nous-même commises. Et ce n'est qu'une fois les erreurs éprouvées, que nos enfants pourront assimiler les nouvelles compétences que nous pensions pouvoir leur enseigner afin de leur éviter des échecs parfois cuisants. C'est donc un cheminement personnel qui conduit vers l'expérience. Elle est intrinsèque à l'individu, et ne vient pas de l'extérieur, assénée par une instance « suprême » qui nous éviterait les erreurs. Ce sont ces dernières qui sont le déclencheur des nouvelles compétences acquises. Tout apprentissage suppose une réappropriation par l'apprenant des savoirs « transmis ». Cette appropriation des savoirs au fil des expérimentations, les transformeront en savoirs construits qui forgeront notre expérience. Nous adoptons une posture énaïve et estimons que l'expérience ne se transmet pas ; elle se construit au fil du temps. En s'actualisant, l'expérience s'exerce, s'élargit et enrichit nos connaissances dans et par l'action en situation. De même, nos connaissances, grâce à la multiplication des situations actées, accroît notre expérience. C'est un processus récursif sans finalité univoque.

10/Conclusion

Le terme est complexe, donc potentiellement conflictuel. Economiquement, l'expérience de l'adulte est valorisée face à l'inexpérience du novice. L'expérience est dotée de vertus qui sont recherchées par les recruteurs, mais être à la fois « jeune » et « expérimenté » n'est qu'une merveilleuse utopie. La connaissance ne relève pas tout entière de l'expérience car elle peut aussi être intuitive, mais la somme des connaissances acquise par l'intuition va s'ajouter à la longue liste des connaissances acquises par l'expérience. Nous avons vu que l'expérience est idiosyncratique. Elle se construit, « chemin faisant » en se confrontant à l'échec et à l'erreur, et qu'il faut du temps pour la forger. Tout ce qui est appris se conserve dans et par l'expérience. Tout ce qui reste à apprendre, dépend de l'expérience déjà acquise, d'où la nécessité de tenir compte de l'expérience acquise dans l'élaboration d'une nouvelle

formation. C'est en contexte, en multipliant les contextes situés, que l'on va acquérir de nouveaux savoirs, savoir-faire, savoir-être. Et c'est grâce à ces pratiques du quotidien que nous allons forger notre expérience. On ne peut pas être et avoir été ; l'expérience est la résultante d'une lente maturation d'un vécu multiforme, qui façonne notre façon de penser, d'agir, d'être. Il y a des savoirs « savants » et des savoirs d'expérience. Faut-il les différencier ou les hiérarchiser ? Ils sont les deux maillons de la même chaîne de la connaissance et les opposer serait vain, sans intérêt. Nous avons interrogé ces notions polysémiques et nous espérons avoir clarifié quelque peu les ambiguïtés dont elles sont porteuses. Nos connaissances sont finies, et notre ignorance est infinie, d'où la notion d'apprentissage tout au long de la vie, indispensable pour conserver un haut niveau d'employabilité en ayant accru notre capital expérientiel.

11/Eléments Bibliographiques

- Allal L. 2002. Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz et E. Ollangnier (Eds). *L'énigme de la compétence en éducation*. De Bock Université.
- Aubert-Lotarski A. 2002. « *L'expérience professionnelle : une condition de professionnalisme ? Le point de vue des sciences de l'éducation* », Journée scientifique du 26 mars 2002, Unité de recherche en psychologie "Subjectivité, connaissances et lien social", Université Marc-Bloch, Strasbourg II.
- Bailly F. 2008. *L'expérience professionnelle : définitions et enjeux*. Formation-Emploi
- Barbier J.-M., Galatanu O. 2004. Savoirs, capacités, compétences. Organisation des champs conceptuels, in J.-M. Barbier, O. Galatanu (s/d), *L'énonciation des savoirs d'action* : 31- 78, Paris : l'Harmattan.
- Bellini S. 2007. Travail et Emploi N°109. Janvier-Mars 2007. pp.81-89
- Chatel E. 2007 « Les débuts dans la vie professionnelle: une analyse inspirée de la philosophie de J. Dewey ». Communication au Colloque « Savoirs et expériences », Amiens, mars 2007.
- Chiswick B. R. 2003. « Jacob Mincer, Experience and the Distribution of Earnings ». *IZA Discussion paper* n° 847.
- Hébrard P. 2014. L'humanité comme compétence : *Pour une approche humaniste et clinique de la formation professionnelle*. Conférence Université de Toulouse le Mirail. Février 2014.
- Kant E. 1980. *Critique de la raison pure*. Paris : Gallimard, Œuvres philosophiques I, Bibliothèque de la pléiade.
- Killingsworth M. R., 1982. « Learning by doing and Investment in training: a synthesis of two "rival models of the life cycle » , *Review of Economic Studies*, n°49.
- Knowles M. 1990. *L'apprenant Adulte ; vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les Editions d'organisation.
- Le Boterf G. 1994. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf G. 1997. *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Lemelin C. 1998. *L'économiste et l'éducation*, Presse Universitaire du Québec.
- Masciotra D., Medzo F., Jonnaert P. 2010 .Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards. Cahiers scientifiques de l'ACFAS, Cahiers 111
- McCarthy B. 1985. *Teaching to Learning Styles*. Barrington: Excel Inc. Illinois.
- Mucchielli R. 1991. *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris :ESF éditeur, 8^{ème} édition

- Paquette G. 2002a. *Modélisation des connaissances et des compétences: Un langage graphique pour concevoir et apprendre*, Presse de l'Université du Québec, Sainte-Foy, Québec.
- Perrenoud P. 1995. Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? in *Pédagogie collégiale* (Québec), Vol.9, n°1, octobre 1995, pp. 20-24
- Popper K.R. 2004. *La Connaissance Objective*. Paris : Champs Flammarion
- Popper K.R. 2006. *Conjectures et Réfutations*. Paris : Payot & Rivages
- Roegiers X. 2000. *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Rosen, S. 1972. « Learning by experience as joint production », *Quarterly Journal of Economics*, Volume 86, Issue 3.
- Schwartz B. 1968. Réflexions sur le développement de l'éducation permanente. *Revue française de pédagogie*. Volume 4 n° 4 pp. 34-38
- Vincens J. 2001. « Définir l'expérience professionnelle », *Travail et Emploi*, vol.85.
- Zimmermann B. 2011. *Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels*. Paris : Economica.